



FAMILIA Y EDUCACIÓN EN UN MUNDO EN CAMBIO

PERFIL DIFERENCIAL DE LA COMPETENCIA DOCENTE PSICOINSTRUCCIONAL ENTRE EL CUERPO DE MAESTROS Y EL DE PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL ACTUAL

**Juan Antonio Valdivieso Burón, Miguel Ángel Carbonero Martín,
Luís Jorge Martín Antón ,Natalia Reoyo Serrano**

Profesores Departamento de Psicología de la Facultad de Educación
y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid
Facultad de Educación y Trabajo Social. Campus "Miguel Delibes"
Paseo de Belén, 1 47011 Valladolid Tel. +34 983 423 435; Fax +34 983 423 436.

*Fecha de recepción: 8 de enero de 2012
Fecha de admisión: 15 de marzo de 2012*

RESUMEN

La calidad del desarrollo profesional docente, requiere de la elaboración de unos criterios profesionales (habilidades, competencias y responsabilidades) que permitan establecer una relación positiva entre el estilo de enseñanza del profesor y el estilo de aprendizaje del estudiante.

Los docentes, en la medida de lo posible, tienen que conocer sus propios estilos de enseñanza para saber cómo influyen sus percepciones, interacciones, actitudes, etc... en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, a la vez, conocer los estilos del alumnado para reforzarlos.

Nuestra propuesta se justifica en la definición de "*estilo de enseñanza eficaz*", como un conjunto organizado e interactivo de *competencias docentes* que se vertebran, a su vez, en un grupo de *variables*: autoeficacia, planificación, resolución de conflictos, comunicación y habilidades sociales.

Nuestra investigación se ha basado en el análisis comparativo de datos de tipo descriptivo de los resultados de una muestra de profesorado en activo de Educación Primaria y de Profesores de Enseñanza Secundaria que imparten docencia en cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

Las variables de "Planificación", "Resolución de Conflictos" y "Comunicación Verbal" poseen una autopercepción semejante entre el profesorado de ambas muestras estudiadas. Sin embargo, las de "Autoeficacia", "Comunicación No Verbal" e "Interacción-Convivencia" sean dispares en las muestras elegidas.

Palabras clave: Profesor eficaz, variables moduladoras, competencias docentes.

SUMMARY:

The quality of professional development teaching, requires the development of professional criteria (skills, competences and responsibilities) that establish a positive relationship between the teachers' teaching style and the students' learning style.



PERFIL DIFERENCIAL DE LA COMPETENCIA DOCENTE PSICOINSTRUCCIONAL ENTRE EL CUERPO...

Teachers, as far as possible, must be aware of their own teaching styles so as to learn how to influence their perceptions, interactions, attitudes, in the teaching-learning process and, in turn, learn about the learning styles of their students in order to strengthen them.

Our proposal is justified by the definition of 'effective teaching style' as an organized and interactive teaching skill that is structured, in turn, in a group of variables: self-effectiveness, planning, conflict resolution, communication and social skills .

Our research has been based on the comparative analysis of descriptive type data from the results of a sample of active Primary and Secondary Teachers who teach courses in Compulsory Secondary Education.

The variables of "Planning", "Conflict Resolution" and "Verbal Communication" have a similar perception among teachers of both samples. However, the "Self-effectiveness", "Nonverbal Communication" and "Interaction-Coexistence" are different among the samples chosen.

Keywords: Effective teachers, modulating variables, teaching skills.

1. REDEFINICIÓN DE LA COMPETENCIA PSICOINSTRUCCIONAL DEL DOCENTE

Actualmente existe un interés creciente por la calidad educativa, si bien son muchas las correlaciones existentes entre cada uno de los elementos que inciden en la eficiencia del sistema educativo y, por ende, en su calidad (De Miguel, 1994; De la Orden, 1990; García Ramos y Congosto Luna, 2000; Cantón et al., 2001), hay uno que es especialmente sensible y ha sido objetivo preferente de evaluación: se trata del profesorado.

Con la finalidad principal de mejorar la calidad de las instituciones educativas y el desarrollo profesional del profesorado, además de atender a las exigencias legislativas de cada época, surge con gran énfasis e interés la evaluación de la práctica docente, habiéndose escrito bastante más de lo que se ha realizado de forma empírica, pues muchos de los planteamientos teóricos no son aplicables al trabajo real. La evaluación del profesorado y la definición de criterios valorativos para determinar las competencias y la eficacia docente han sido unas de las áreas más vanguardistas de investigación de la Psicología Educativa en los últimos veinte años.

Como explica Zabala (1995), la mayor parte de los trabajos sobre evaluación del profesorado se han construido atendiendo a dos enfoques: uno negativo, organizado alrededor de las ideas de represión, selección, control y sanción; el otro enfoque es positivo, organizado en torno a las ideas de progreso, adaptación o ajuste del sistema a las demandas.

La investigación de nuevos desarrollos en el ámbito educativo se centra, de forma preferente, en dos conceptos: la profesionalización del profesorado y la reestructuración de la escuela (Darling-Hammond, 2006). En estos dos ámbitos la evaluación desempeña un papel prioritario porque al ser procesual, sistemática, cualitativa, participativa y orientada a la toma de decisiones para la mejora de la calidad de la enseñanza, aporta la valoración necesaria y constituye una guía imprescindible para cumplir los dos propósitos con éxito. Lo más adecuado sería compaginar la evaluación sumativa con la formativa, pues en todo caso esta función tiene que ayudar a tomar decisiones válidas y razonadas, además de establecer procedimientos para la mejora educativa y docente, controlando la calidad de los mismos (Tejedor, 2002).

En la década de los setenta y ochenta la Psicología de la Instrucción adquirió un progreso notable al categorizar los estilos de enseñanza del profesorado como mecanismo de unión con los estilos de aprendizaje del alumnado. La correlación enseñanza-aprendizaje supuso un reconocimiento del papel mediador del docente dando máxima importancia a los procesos interactivos. Numerosos autores han desarrollado aportaciones experimentales en este sentido confirmando mayor validez científica a la instrucción (Campbell y Campbell, 1978; Dunn y Dunn, 1979; Fischer y Fischer, 1979; Tuckman, Steber y Hyman, 1979; Turner, 1979; Mazzaresse y Silvernail, 1980; Aitkin, Bennett y Hesketh, 1981; Eble, 1981; Vernon y Entwistle, 1982). Sin embargo, posteriormente, la mayoría de



FAMILIA Y EDUCACIÓN EN UN MUNDO EN CAMBIO

esos avances han sufrido un claro estancamiento a favor de la experimentación e innovación en el ámbito organizacional y del diseño instruccional, pues los estudios más que centrarse en los procesos del sujeto se focalizan en los elementos y factores tecnológicos y situacionales del proceso de enseñanza.

Hasta la década de los años 1980 se manejaba una concepción de competencias profesionales *simple, factorialista*, en virtud de la cual se entendían como cualidades personales, aisladas y eminentemente cognitivas, predeterminantes del desempeño profesional eficiente. A partir de entonces el concepto ha evolucionado para devenir en una noción *compleja y personológica*, que defiende las competencias como configuraciones funcionales de la personalidad e integra conocimientos, habilidades, motivos y valores construidos en el proceso de interacción social, y expresan la autodeterminación de la persona en el ejercicio de la profesión.

La calidad de la labor docente, por lo tanto, requiere de la elaboración de unos criterios profesionales (habilidades, competencias y responsabilidades) que permitan establecer una relación positiva entre el estilo de enseñanza del profesor y el estilo de aprendizaje del estudiante. Siguiendo a López Ruiz (1999), se trata de desarrollar en los profesores un complejo sistema de conocimientos profesionales con la finalidad primordial de que adquieran las capacidades requeridas para poner en marcha un auténtico proceso constructivo, que no sólo les permita llegar a describir, analizar y comprender los supuestos que subyacen a su actuación profesional, sino también adquirir las destrezas necesarias para diseñar, transformar y evaluar su propia práctica escolar.

En este sentido, Rodríguez Moreno (2006) reconoce que esta nueva filosofía ha superado la visión conceptualizadora y sumativa de los conocimientos a favor de la necesidad de centrar el proceso de aprendizaje en la capacidad del sujeto que aprende, en la creencia de que es la propia persona la que será competente para poner en práctica comportamientos y estrategias eficaces.

Lo dicho anteriormente nos lleva a formular la siguiente premisa como punto de partida: desde la perspectiva del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje participan, de forma interrelacionada, una serie de variables que condicionan y definen los estilos de enseñanza; son variables personales, variables interactivas, variables profesionales, variables psicosociales y variables moduladoras (Valdivieso, 2008). Estas variables tienen una cierta interdependencia y condicionarían de alguna manera el proceso de enseñanza.

En este sentido, pueden identificarse cuatro grupos variables: *de contexto* (condiciones de trabajo del profesorado, características sociales y del centro educativo, ambiente socio-cultural, tanto del alumnado como del profesorado, y su posible relación con los procesos didácticos), *de presagio* (características individuales de los sujetos intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje), *de proceso* (tipo de currículo que se imparte, ya sea a través de estrategias didácticas explícitas, analíticas, implícitas, etc. e incluye los esquemas organizativos de la clase, el efecto de la metodología curricular, contenidos, procedimientos didácticos y materiales usados, así como la influencia de las estrategias de aprendizaje) y *de producto* (relativa al conocimiento de los resultados de la enseñanza y permite establecer relaciones entre las *variables de presagio* y las *de proceso*, así como su efecto en los conceptos, procedimientos y actitudes que ha desarrollado el alumnado al término de cada período de instrucción).

De las competencias exclusivamente docentes, se han confeccionado diferentes modelos de clasificación (Scriven, 1981; Angulo, 1999; Proyecto DeSeCo-OCDE, 2002; Perrenoud, 2004; ANECA, 2005) y de forma simultánea han surgido diferentes modelos de evaluación de competencias docentes (Le Boterf, 1991; Bunk, 1994; Proyecto ISFOL-Ageli, 1995; Echeverría, 2002).

A partir del estudio de las competencias se puede afirmar que desde una posición psicopedagógica, en el estilo docente confluyen, además del conocimiento o conjunto de saberes científico-didácticos (esto es, la competencia científico-didáctica), una dimensión competencial *genérica* "moduladora" y *transversal* que se refiere a los ámbitos condicionantes que son inherentes a la pro-



PERFIL DIFERENCIAL DE LA COMPETENCIA DOCENTE PSICOINSTRUCCIONAL ENTRE EL CUERPO...

fesionalización del docente, constituida por aquellos elementos individuales, contextuales, profesionales e, incluso, interactivos que configuran y definen el perfil del profesorado. Esta dimensión comprendería, a su vez, tres ámbitos competenciales: la competencia técnico-profesional, la competencia mediacional-interactiva y la competencia personal-individual.

La propuesta de variables moduladoras pretende llenar el vacío existente en la dinámica interactiva del proceso biúnivoco que se da entre el profesorado y el alumnado, destacando sobretodo la funcionalidad tanto intrapersonal como interpersonal del docente, cuyas variables mediatizan la enseñanza-aprendizaje y conforman un modo específico de enseñar, resultando de ello un perfil apropiado del maestro eficaz.

Los docentes, en la medida de lo posible, tienen que conocer sus propios estilos de enseñanza para saber cómo influyen sus percepciones, interacciones, actitudes, etc... en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, a la vez, conocer los estilos del alumnado para reforzarlos. Este comportamiento cobra un mayor interés al diseñar la instrucción y desarrollarla en un aula heterogénea, donde asiste alumnado de diversas procedencias y niveles intelectuales diferentes y, sobre todo, porque en la planificación instructiva ha de establecerse la conexión entre tareas, capacidades y estilos.

2. PROPUESTA DE UN MODELO DE EVALUACIÓN MODULADOR DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA.

Nuestra propuesta se justifica en la definición de “*estilo de enseñanza eficaz*”, como un conjunto organizado e interactivo de *competencias docentes* que se vertebran, a su vez, en un grupo de *variables*, esto es, en un colectivo de atributos medibles y observables referidos a diferentes habilidades y destrezas.

Las variables moduladoras que estudiamos tanto en la muestra de Maestros de Educación Primaria como en la del Profesorado de Enseñanza Secundaria son las siguientes:

Autoeficacia (locus de control docente).

Planificación.

Resolución de conflictos (“mediación” en la tarea, las conductas y las relaciones interpersonales).

Comunicación (verbal y no verbal).

Habilidades sociales (convivencia e interacción).

Así pues, estas variables tienen que ser objeto de evaluación por parte del profesorado, como medio de superación y perfeccionamiento profesional más que como control de su quehacer docente. Es una realidad incontestable que frente a la figura del profesorado centrado en la transmisión de conocimiento, con sólida conciencia de poder y competencia académica, el docente del futuro tiene que ser facilitador del aprendizaje cuyo conocimiento y técnicas didácticas tendrá que renovar y actualizar permanentemente. Ello exige “adoptar un enfoque dual, por un lado orgánico y flexible y, por otro, tecnológico y estructurado” (Blanco, 2009, p.14). El docente tiene que conciliar el carácter relacional, cultural y comunitario de la enseñanza con las tecnologías y los recursos didácticos disponibles en la sociedad global (Imbernon, 1994).

La competencia comunicativa sigue siendo una de las funciones básicas del profesorado y de la calidad docente, pues los procesos comunicativos abarcan aspectos humanos y tecnológicos. Pero al mismo tiempo la nueva situación social exige al profesorado el facilitar conocimientos y competencias, tales como: la flexibilidad cognitiva y la adaptación al cambio, la autonomía y la capacidad de juicio, el trabajo en equipo y la cooperación (Martínez, 1999). También la convivencia, el diálogo y el contraste de opiniones deben considerarse necesidades de aprendizaje, y posibilitar las situaciones en que el alumnado practique su autonomía, su asertividad y su espíritu emprendedor, así como un juicio propio que favorezca el pensamiento crítico y la toma de decisiones para poder identificar su puesto en el entramado social.



FAMILIA Y EDUCACIÓN EN UN MUNDO EN CAMBIO

3. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS VARIABLES MODULADORAS A PARTIR DE UNA APLICACIÓN PILOTO

3.1. Procedimiento

Nuestra investigación se ha basado en el análisis comparativo de datos de tipo descriptivo de los resultados tras la aplicación piloto de una escala de evaluación tipo Likert a una doble muestra de profesorado en activo, una de Maestros de Educación Primaria y otra de Profesores de Enseñanza Secundaria que imparten docencia en cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

Aplicando el paquete estadístico SPSS 15.0 se ha procedido a un análisis inicial, que nos posibilita el acceso a una idea de la *forma* que tienen los datos, con sus parámetros de centralización y dispersión. El objetivo de dicho análisis es establecer criterios diferenciales y comunes del perfil competencial real y actual del profesorado del sistema educativo español, según las características socio-laborales que pueden diferenciar un tipo de profesor u otro, en base a su formación, expectativas e intereses, además de las peculiaridades psicoevolutivas del alumnado en cada una de las etapas.

3.2. Datos descriptivos de las muestras

Tabla 1. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra de Maestros de Primaria

	Autoeficacia	Planificación	Comunicación Verbal	Comunicación No verbal	Comunicación	Interacción y Convivencia	Resolución de Conflictos	
N	613	620	636	590	577	625	630	
Parámetros normales(a,b)	Media	31,4078	37,3097	26,4654	34,8712	74,5251	53,9792	30,9175
	Desviación típica	2,8029	4,7128	2,5669	3,7816	6,9554	4,8643	3,3158
Diferencias más extremas	Absoluta	,145	,084	,142	,109	,076	,139	,132
	Positiva	,100	,051	,084	,088	,066	,108	,109
	Negativa	-,145	-,084	-,142	-,109	-,076	-,139	-,132
Z de Kolmogorov-Smirnov	3,586	2,092	3,573	2,688	1,827	3,487	3,309	
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000	



PERFIL DIFERENCIAL DE LA COMPETENCIA DOCENTE PSICOINSTRUCCIONAL ENTRE EL CUERPO...

Tabla 2. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra de Profesores de Secundaria

		Autoeficacia	Planificación	Comunicación Verbal	Comunicación No verbal	Comunicación	Interacción y Convivencia	Resolución de Conflictos
N		61	60	61	60	60	59	62
Parámetros normales(a,b)	Media	16,5738	33,1833	25,4754	12,8500	38,3333	12,8305	28,9839
	Desviación típica	1,92751	3,13262	2,54694	1,65524	3,77174	1,44022	3,43316
Diferencias más extremas	Absoluta	,137	,127	,152	,156	,120	,148	,149
	Positiva	,137	,064	,078	,097	,055	,125	,073
	Negativa	-,115	-,127	-,152	-,156	-,120	-,148	-,149
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,071	,981	1,183	1,211	,931	1,133	1,170
Sig. asintót. (bilateral)		,201	,291	,122	,106	,352	,153	,129

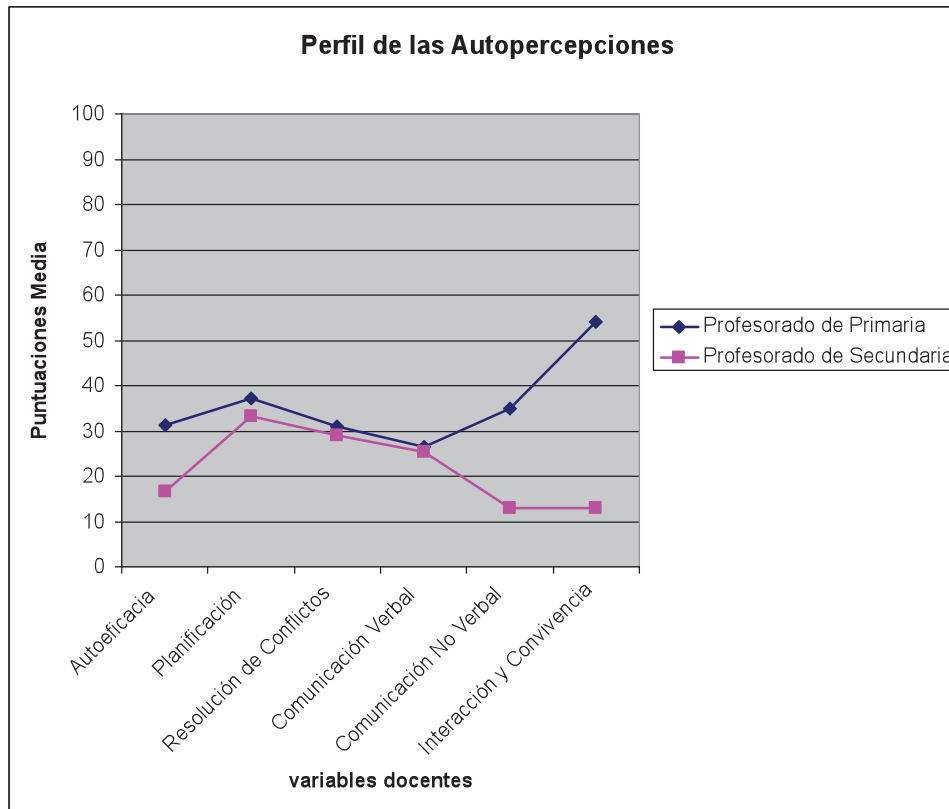
a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.



FAMILIA Y EDUCACIÓN EN UN MUNDO EN CAMBIO

Figura 1. Perfil diferencial de las autopercepciones entre profesorado de Primaria y Secundaria



4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Las variables de “Planificación”, “Resolución de Conflictos” y “Comunicación Verbal” poseen una autopercepción semejante entre el profesorado de ambas muestras estudiadas. Sin embargo, las de “Autoeficacia”, “Comunicación No Verbal” e “Interacción-Convivencia” sean dispares en las muestras.

Considerando que la *planificación* incluye los procesos de pensamiento que el profesorado realiza antes de la interacción de clase, así como las reflexiones que se producen después (Clark y Peterson, 1986), constituye una de las herramientas fundamentales para el proceso de la enseñanza, tanto en Educación Primaria como en Enseñanza Secundaria, pues se fundamenta en principios teórico-prácticos y axiológicos permitiendo al docente introducirse en el terreno de las explicaciones y del tratamiento de los problemas educativos desde una actitud, un procedimiento científico y un conocimiento experimental.

Los datos descriptivos analizados corroboran, en efecto, que tanto la formación preparatoria para la docencia como la propia práctica docente y las exigencias administrativas hacen que la planificación del proceso de enseñanza esté asumida y desarrollada de forma continuada por el profesorado en general.

Algo similar sucede con la variable “*Comunicación Verbal*”, que consiste en contar con la habilidad necesaria para transmitir una amplia variedad de mensajes de forma verbal en el aula, por medio de los cuales pueden crearse situaciones de aprendizaje. La forma de hablar



PERFIL DIFERENCIAL DE LA COMPETENCIA DOCENTE PSICOINSTRUCCIONAL ENTRE EL CUERPO...

se relaciona directa e íntimamente con la forma de pensar, de ahí que separar ambas funciones restringe la efectividad de los elementos cognitivos, sociales y culturales del discurso docente.

Se cuenta con un corpus importante de investigaciones referidas a la variable de comunicación y el lenguaje como un factor decisivo a tener en cuenta en las interacciones profesor-alumno (Ilatov y otros, 1998; Stemler y otros, 2006; Lockhorst y otros, 2010).

Tanto los docentes de Primaria como los de Secundaria suelen emplear una metodología didáctica basada en la comunicación verbal a través de técnicas expositivas (exposiciones elaboradas, conferencias, debates...), hecho que corrobora los resultados de los datos descriptivos del estudio.

Otra de las similitudes existente entre los docentes de Educación Primaria y de Enseñanza Secundaria es a través de la variable "*Resolución de conflictos*", que comprende las reglas de actuación útiles en diferentes situaciones para que el docente las emplee en función del tipo de conflicto o interlocutor de que se trate (León y Medina, 2002; Troyano y Garrido, 2003).

Con los resultados obtenidos puede afirmarse que el profesorado sobre el que se ha aplicado la Escala posee una autopercepción semejante en cuanto a la variable resolución de conflictos, y suele ser empleada como estrategia didáctica con diferentes finalidades:

En relación con la tarea: Se trata de un proceso de toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, actividades y recursos que el docente ha de diseñar y poner en práctica de cara a resolver los problemas del alumnado en la realización de sus actividades habituales o normales.

En relación con la conducta: tiene que ver con los conflictos de naturaleza afectiva y conductual, así como con los episodios de violencia en el aula, desde transgresiones físicas o verbales hasta el consumo de drogas y robos, ante lo cual el profesorado tiene que estar dotado de habilidades que le permitan resolver situaciones individuales y grupales que obstaculizan la convivencia y dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con las relaciones interpersonales: Tiene en cuenta las características de los individuos y el adecuado tratamiento de la dinámica grupal con el objetivo de mantener y optimizar la cohesión del grupo. Se trata de lograr que el alumnado tenga oportunidades para conocerse a sí mismo y para desarrollar su racionalidad y autonomía.

En el presente estudio empírico hay una serie de variables, sin embargo, que ponen de manifiesto la existencia de grandes diferencias de autovaloración entre el profesorado según la sea la etapa o el nivel educativo en el que ejerce docencia; estas variables son: "autoeficacia", "comunicación no verbal" e "interacción-convivencia".

La *autoeficacia* es la "opinión afectiva" que se tiene sobre la posibilidad de alcanzar determinados resultados, es decir, la confianza de alcanzar las metas exitosamente. Puede considerarse como la "creencia de las personas en su propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias encaminadas a la consecución del logro de determinados resultados" (Bandura, 1986:54). En ella influyen procesos psicológicos cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección, que juegan un papel importante en la toma de decisiones de la actividad docente. En nuestra investigación se ha obtenido una mayor puntuación de autovaloración en esta variable por parte del profesorado que imparte docencia en Primaria, posiblemente sea debido a que la propia labor docente del maestro de Educación Primaria conlleva menores expectativas de tipo curricular, al ser un tramo de formación más globalizado, continuo y comprensivo. Por otro lado, el profesorado de Secundaria vería con menor expectativa de éxito su labor docente de enseñanza curricular sobre un porcentaje de alumnado cada vez mayor con fracaso escolar o en situación de abandono.

La "*comunicación no verbal*" es la que se expresa mediante gestos, signos y movimientos corporales que carecen de estructura sintáctica y, por lo tanto, no pueden ser analizados con los mismos parámetros y elementos jerárquicos de la comunicación verbal. Se emite a través del cuerpo y refleja actitudes y emociones principalmente.



FAMILIA Y EDUCACIÓN EN UN MUNDO EN CAMBIO

Según Godefroy y Robert (1995), el lenguaje no verbal explica gran parte de la percepción en la comunicación, siendo importante tener presente los mensajes de la audiencia con su lenguaje corporal (movimientos en las sillas, miradas, gestos y ademanes,...) y cuidar los que transmite el emisor (contacto visual y físico, tipo de gestos, expresiones faciales).

De todos los componentes que constituyen la comunicación no verbal, los más importantes son: la apariencia personal (primera impresión causada por el aspecto), los gestos (movimientos del rostro y de las manos), la postura y los movimientos con el cuerpo y el contacto físico (tipo de relación entre emisor y receptor). Otros elementos a examinar son: la expresión facial, los signos corporales, los gestos, la mirada y el control de obstáculos para la comunicación más adecuada.

En esta variable las altas puntuaciones de los Maestros de Educación Primaria en comparación con el Profesorado de la E.S.O. se pueden explicar por el mayor componente práctico (procedimental), e incluso lúdico, además de actitudinal (educación en valores) que contiene el currículo de la Educación Primaria. Las relaciones más continuas y directas que establecen los docentes con el alumnado de Primaria hacen que las expresiones gestuales, corporales, posturales... formen parte de la idiosincrasia de relación profesor-alumno.

La “*interacción-convivencia*” es una variable docente que se conforma como eje de las relaciones que se establecen entre los agentes intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (profesorado-alumnado, alumnado entre sí y profesorado entre sí), que supone un compendio o repertorio de conductas y unos patrones de vida que deben ser asimilados y respetados. La convivencia constituye uno de los aspectos más importantes en las relaciones humanas. Como manifestación natural de estas relaciones pueden surgir desavenencias, desacuerdos, comunicación inadecuada, etc. que pueden dar lugar a conflictos interpersonales. (Funes, 1998; Rojas, 1996). De ahí que la variable “*interacción-convivencia*” está relacionada con una de las funciones esenciales de la docencia: la de contribuir a la socialización del alumnado. Educar es socializar, y en la Educación Básica, se trata de contribuir a la primera socialización de los niños y las niñas, es decir, a la incorporación práctica por parte del alumnado, de las reglas básicas que hacen posible una convivencia social, pacífica y satisfactoria.

En esta variable existe una discrepancia notable de autopercepción entre el profesorado de Primaria y el de Secundaria, algo que puede reflejar el hecho de que en Primaria se desarrolla una metodología más participativa y activa por parte del alumnado, siendo en Secundaria mucho más receptiva y pasiva, caracterizada por la adquisición de contenidos puramente mecanicista. Por el contrario, la instrucción debería ser una experiencia personal y comunitaria.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aitkin, M.; Bennett, S.N. y Hesketh, J. (1981). Teaching styles and pupil progress. A re-analysis. *British Journal of Educational Psychology*. 51 (Junio), 170-186. Lancaster, Inglaterra.
- ANECA (2005) *La adecuación de las titulaciones de maestro al EEES*. <<http://www.aneca.es>> y <http://www.ua.es/centros/educacion/BORRADOR_DEL_INFORME_FINAL.pdf> [Fecha de consulta: 30 de enero de 2005].
- Angeli, F. (1997). *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*. Roma: Isfol.
- Angulo, F. (1999). *Entrenamiento y coaching: los peligros de una vía revitalizada*, en Pérez, A.; Barquín, J.; Angulo, J.F. (eds.) *Desarrollo profesional del docente: Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Akal, pp. 467-505.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. XIII.
- Blanco, A. (2009). *Aprender a enseñar*. Barcelona: Paidós ibérica.



PERFIL DIFERENCIAL DE LA COMPETENCIA DOCENTE PSICOINSTRUCCIONAL ENTRE EL CUERPO...

- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la República Federal Alemana. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 1994, pp. 8-14.
- Campbell, E.M. y Campbell, W.J. (1978). Comparative study of teaching styles in state secondary schools of New Zealand and Queensland. *Australian Journal of Education*. 22 (1), 1-12. Australian Council Educational Res. Limited. Queensland, Australia.
- Cano, M.E. (2007). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó/IRIF, S.L. (2ª ed).
- Clark, C. y Peterson, P. (1986). Teacher's thought process. Edición castellana en Wittrock, M.C. (ed.) (1989) *La investigación en la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós, pp. 444-539.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*. 57 (3), 300-314.
- De la Orden Hoz, A. (1990). Del plan curricular al diseño de instrucción. *Revista de Pedagogía Bordón*. Vól. 42. Nº3.
- De Miguel, M. (Coord.) (2006). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.
- Dunn, R. y Dunn, K. (1979). Learning Styles, Teaching Styles: Should they... Can they... Be Matched? *Educational Leadership*. 36 (4), 238-244. Assoc. Supervision Curriculum Development. Alejandría.
- Eble, K. (1981). Improving teaching styles. *Communication Education*. 30 (4), 438-439. Speech Communication Assn. Annandale.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*. Volumen 20, nº 1. Páginas 7-43.
- Godefroy, C.; Robert, L. (1995). *Negociar con éxito*. Barcelona: Martínez-Roca.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final – Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final-Fase II*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Imbernon, F. (1994). *La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.
- Fischer, B.B. y Fischer, L. (1979). Styles in teaching and learning. *Educational Leadership*, 36 (4), 245-254. Assoc. Supervision Curriculum Development. Alejandría.
- Funes, J. (1998). "Sobre las nuevas formas de la violencia juvenil". *Revista Comunicar* 10, p. 98.
- García Ramos, J.M. y Congosto Luna, E. (2000). "Evaluación y calidad del profesorado". En T. González Ramírez (Ed.). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. (Pp. 127-157). Málaga: Aljibe.
- Ilatov, Z.Z.; Shamaï, S.; Hertz-Lazarovitz, R. y Mayer-Young, S. (1998). Teacher-student classroom interactions: The influence of gender, academic dominance, and teacher communication style. *Adolescence*. 33 (130). 269-277. Universidad de Haifa. Kazrin, Israel.
- Le Boterf, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los Planes de Formación*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- León, J. M. y Medina, S. (2002). *Psicología social de la salud. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Sevilla: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Lockhorst, D.; Webbels, T. y Van Oers, B. (2010). Educational dialogues and the fostering of pupils' independence: the practices of two teachers. *Journal of curriculum studies*. 42 (1): 99-121. Universidad de Utrecht. Ámsterdam (Holanda).



FAMILIA Y EDUCACIÓN EN UN MUNDO EN CAMBIO

- López Ruíz, J.I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Martínez, F. (1999). *El perfil del profesor universitario en los albores del siglo XXI. I Encuentro Iberoamericano de Perfeccionamiento integral del profesor universitario*. Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Mazzarese, M.L. y Silvernail, D.L. (1980). Teaching Styles as related to students achievement. *Education Leadership*. 38 (3). 268-278. Assoc. Supervision Curriculum Development. Alejandría.
- OCDE (2002). *Definición y Selección de Competencias (Proyecto DeSeCo): Bases teóricas y conceptuales*. Oficina Federal Suiza de Estadísticas y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rojas Marcos, Luis (1996) *Las semillas de la violencia*. Madrid: Círculo de Lectores.
- Scriven, M. (1998). Duties-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8 (2).
- Stemler, S.E.; Elliot, J.G.; Grigorenko, E.L. y Sternberg, R.J. (2006). There's more to teaching than instruction: seven strategies for dealing with the practical side of teaching. *Educational Studies*. 32 (1). 101-118. Oxfordshire, England.
- Tejedor, F. J. (2002). La complejidad universitaria del rendimiento y la satisfacción. En L.M. Villar (Ed.), *La universidad. Evaluación educativa e innovación curricular*. Sevilla: Kronos. (Pp. 3-40).
- Troyano, Y. y Garrido, M. A. (2003). *La resolución de conflictos*. Madrid. Pirámide.
- Tuckman, B.W.; Steber, J.M. y Hyman, R.T. (1979). Judging the effectiveness of teaching styles. *Educational Administration Quarterly*. 15 (1), 104-115. New Brunswick. Thousand Oaks.
- Turner, R.L. (1979). Value of variety in teaching styles. *Educational leadership*. 36 (4), 257-258. Assoc. Supervision Curriculum Development. Alejandría.
- Valdivieso Burón, J.A. (2008). *Estilos de enseñanza en Educación Primaria. Elaboración y Aplicación Piloto del Cuestionario de Evaluación de Variables Moduladoras del Estilo de Enseñanza en Educación Primaria (C.E.V.M.E.P.). Trabajo de Investigación Tutelado (TRIT) del Programa de Doctorado del Departamento de Psicología*. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid. (Dir.: Dr. D. Miguel Ángel Carbonero Martín).
- Vernon, P. y Entwistle, N. (1982). Styles of learning and teaching. An integrated outline of educational. Psychology for students, teachers and lecturers. *Studies in higher education*. 7 (1), 75-77. Oxfordshire, Inglaterra.
- VV.AA. (2005) Perfil del profesor. *Revista LANBIDE*. Noviembre 2005. Durango: Comisión de Innovación Pedagógica de HETEL.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.

